

# **La perception de l'Europe en général et de l'Allemagne en particulier dans l'enseignement de l'histoire au Maroc \*.**

Mostafa Hassani Idrissi

Faculté des Sciences de l'Education Rabat.

## **Introduction :**

### **La problématique de l'histoire de l'autre.**

Toute école se fixe comme objectif à la fois la formation intellectuelle de l'élève et sa socialisation. Elle se présente comme l'un des principaux cadres, où la société met en oeuvre divers processus pour faire intérioriser aux enfants les " *schémas communs de pensée, de perception, d'appréciation* " qui sont les siens. (1)

L'histoire, en tant que phénomène culturel, a des rapports étroits avec l'identité. Et le manuel d'histoire représente pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation un véhicule privilégié. C'est qu'à travers des connaissances et des opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel d'histoire participe à la construction de l'identité de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi.

Toute identité se définit par rapport à l'autre. Ce rapport peut être celui de :

- La conformité et la congruité. Dans ce cas l'identité signifie le trait ou l'ensemble de traits qu'ont en commun deux ou plusieurs sujets, la similitude avec autrui est soit totale soit partielle.

- La discordance et la dissonance. Dans ce cas l'identité signifie " *la fidélité d'un être à lui-même dans le temps, par exclusion d'autrui ou par refus et souci de ne pas se laisser assimiler aux autres, de ne pas s'amalgamer ou se confondre avec eux* ". (2)

Dans la notion d'identité il y a concurremment, ou de façon complémentaire, une recherche et une exclusion de l'autre.

L'éducation, qui forme des identités, est essentiellement ethno-centrique. C'est - à - dire qu'elle accorde au groupe auquel appartient l'élève " *une place centrale par rapport aux autres groupes, elle valorise ses réalisations et particularismes et mène à un comportement projectif* " à l'égard des autres qui sont interprétés à travers son propre mode de pensée. (3)

L'éducation peut inclure toutefois des moments de reconnaissance de l'autre. Mais comment dans un monde inégalitaire, à différents niveaux, un pays comme le nôtre, peut-il échapper à d'un occidental qui a organisé et dominé le monde et qui a construit les sciences humaines ? Comment opérer un décentrement intellectuel qui relativise notre code culturel sans adopter forcément le système de valeur occidental largement diffusé par les médias ?

+ à l'ethnocentrisme

\* Communication présentée au 3ème Colloque maroco-allemand

Marocains et Allemands : La perception de l'autre. Rabat Novembre 1993

Par un recours à la démarche historienne. Celle-ci est anti-ethnocentrique. Appliquée à l'histoire des autres elle a des vertus spécifiques telle que la décentration, la tolérance et le relativisme culturel. Mais ces vertus ne sauraient jaillir directement du contenu des programmes. C'est par une action didactique appropriée développant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'on peut prétendre décentrer l'élève par rapport à lui - même et par rapport à la société, comprendre avec sympathie la nature des différences et déconstruire les stéréotypes et les jugements de valeurs.(4)

## I. La place de l' Europe et de l' Allemagne dans les programmes d'Histoire.

L' ouverture du Maroc sur le monde extérieur, au XIXe, siècle coexiste avec un indéniable isolement mental reproduit par l'enseignement précolonial. La prédominance du caractère religieux de cet enseignement touche l'histoire et la rend quasiment inexistante dans le cursus scolaire, si ce n'est comme auxiliaire des études religieuses.

L' école coloniale introduit au Maroc une conception profane de l'histoire où le devenir historique n'est pas pensé comme résultat de la volonté divine mais comme aboutissement de l'action collective. La plupart des manuels d'histoire utilisés au Maroc à cette époque sont ceux de la Métropole. C'est dans ce cadre que les Marocains ont étudié pour la première fois l'histoire des autres dont celle de l'Allemagne.

Après l'indépendance, pour rompre avec l'enseignement de l'époque coloniale et cesser de se souvenir par la mémoire d'autrui, une commission a été chargée, en 1964-

1965, de revoir les programmes d'histoire. " *Le travail de la commission avait été dirigé dès le début par deux impératifs majeurs : alléger des programmes trop copieux, marocaniser des programmes trop proches des formules françaises d'enseignement... Il ne s'agit plus d'une version marocaine des programmes européens mais d'un programme d'histoire générale vu sous l'angle marocain* ". (5)

Mais l'histoire générale étant foisonnante comment pondérer l'histoire des autres à celle du Maroc " *Les programmes d'histoire essaient toujours de placer l'histoire du Maroc et du monde musulman dans le cadre de l'histoire générale et de projeter des lumières sur l'histoire des autres peuples et nations selon leur participation au progrès de l'humanité, et selon ce que permettent les horaires et le niveau des élèves* ". (6)

Deux critères déterminent le choix des programmes .Le critère le plus classique renvoie à deux contraintes, la capacité intellectuelle de l'élève et le nombre d'heures réduit par rapport à la masse impressionnante de matières historiques à enseigner et à assimiler . Le critère le plus original fait passer des programmes d'histoire pour un palmarès où sont classés les différents peuples selon leur " *participation au progrès de l'humanité* ".

Ainsi les programmes de 1967, de 1973, de 1988 ou plus récents de 1991 mettent le monde musulman et l'Occident en tête de liste de ce palmarès. L'ethnocentrisme national et l'eurocentrisme sont associés dans une volonté d'autovalorisation pour rivaliser avec l'Occident dans la revendication d'un certain universalisme, en octroyant à l'histoire nationale et occidentale au détriment de l'histoire des autres peuples, une continuité et une place de choix . En dehors du monde arabo-musulman et de l'Europe, l'histoire des autres ne surgit que par périodes choisies , jamais dans un déroulement continu.

Malgré les coupes qu'elle a subi depuis l'indépendance, l'histoire de l'Europe a gardé dans les programmes une place privilégiée devant le Maroc, mais située bien en retrait par rapport au monde arabo-musulman.

Une relative continuité caractérise cette histoire puisqu'elle est présente dans toutes les époques étudiées tant au premier qu'au second cycle de l'enseignement secondaire mais avec une forte concentration dans les temps modernes et l'époque contemporaine.

L'histoire de l'Europe, appréhendée de façon globale, est toutefois ponctuée par des études spécifiques telle que l'Unité allemande ou l'Allemagne nazie.

C'est dire qu'il ya deux façons de dégager la perception de l'histoire allemande à partir des manuels scolaires marocains:

- L' une par défaut se réduirait à l'analyse de ces deux moments de l'histoire allemande.
- L' autre par excès examinerait en plus le regard porté à l'Europe et qui touche d'une manière indirecte l'Allemagne.

Autrement dit, se contenter d'un regard direct mais ponctuel ou y associer un regard plus étendu mais passant à travers le prisme de l'Europe.

Optons pour cette seconde approche .

## **II. La perception de l'Europe et celle de l'Allemagne dans les manuels d' histoire .**

Le souci de se définir par rapport à l'autre et d'exalter son propre passé est une constance dans les manuels du Maroc indépendant . L'histoire de l'Europe au Moyen âge est l'occasion de mettre en valeur l'apport de la civilisation arabo-musulmane. L'Occident chrétien, exception faite d'une ou deux leçons, n'apparaît que dans son rapport avec l'Islam. Encore faut-il ajouter que les leçons en question ne semblent être là que pour mieux mesurer le rayonnement de l'Islam face au repli de l'Europe.

L'idée de l'avance de l'Islam sur l' occident et le rôle principal que la civilisation arabo-musulmane a joué dans la Renaissance de l'Europe occidentale revient avec insistance :

*" Les Européens étaient dans un état de retard culturel total par rapport aux Musulmans".(7)*

*" Cette Renaissance ... n'est que le fruit de ce que les Musulmans ont transplanté en pays chrétien." (8)*

*" Si les Européens n'avaient pas puisé dans les sources de la civilisation , de la science et des arts islamiques , ils n'auraient pu se frayer une voie pour sortir du retard dans lequel ils étaient restés enfermés tout au long de l'époque médiévale, quand le flambeau du développement et du progrès était aux mains des Musulmans."..(9)*

Ainsi l'histoire qui est, pour les époques moderne et contemporaine, interrogée pour identifier un mauvais génie responsable du déclin et du "retard" pris sur l'Europe, elle est, pour l'époque médiévale, consultée pour lui faire livrer les prestiges d'un passé susceptible de rassurer les enfants d'un peuple dont on cherche à diminuer les complexes vis-à-vis de l'Occident et les conforte dans leur propre héritage. Cette assurance et ce confort ne visent pas à dresser une barrière face aux valeurs culturelles

de l'Occident, au contraire, ils créent une prédisposition psychologique facilitant l'accueil de ces valeurs.

*" En règle générale, les obstacles psychologiques inhérents à l'acceptation d'un changement sont d'autant plus vite abaissés que ce changement est compris comme autochtone ... un emprunt est vu comme le recouvrement d'un cadeau fait à l'Occident bien des siècles auparavant".(10)*

Le terrain psychologique étant préparé, on peut aborder les temps modernes et mettre en évidence le progrès de l'Europe et le retard du monde musulman. Dans l'un des manuels qui traitent de cette période une comparaison est établie entre pays européens et pays musulmans. L'élève est convié à saisir l'écart qui s'était creusé dans les domaines économique, politique et scientifique, entre les pays européens qui se *" hâtaient dans la voie du progrès scientifique et économique "* et les pays musulmans où *" la mentalité d'ankylose et de conservatisme faisait refuser toute idée d'évolution et de rénovation à partir de la base ."*

*" Dans le domaine économique, il n'y a eu aucune invention dans la pensée économique depuis Ibn Khaldoun, et l'horizon des préoccupations de l'Etat resta limité à l'agriculture et aux impôts alors que les états européens passaient du régime féodal au capitalisme commercial et à la révolution industrielle.*

*Dans le domaine politique, les structures médiévales héritées du califat abbasside prédominaient et il n'y a eu aucune innovation dans la pensée politique et les institutions publiques, alors que les états européens se frayaient un chemin vers la démocratie et les régimes constitutionnels.*

*Dans le domaine scientifique, il y a eu un arrêt de la recherche et de l'Ijtihad dans les musulmans alors que l'Europe s'était lancée dans les découvertes scientifiques à côté des grandes découvertes géographiques."(11)*

Comparons ce discours avec celui de l'enseignement précolonial qui se caractérisait par un sentiment de supériorité des Musulmans vis-à-vis des non-Musulmans, l'admiration et le sentiment d'infériorité n'étaient exprimés que vis-à-vis de l'âge classique ( celui des premiers Califes en particulier ). La désillusion partielle de l'époque précoloniale par suite de désastres militaires et de contacts plus fréquents avec l'Europe, est devenue totale avec/après l'époque coloniale. Désormais l'idéal historique n'est plus situé dans le passé mais dans l'Europe, et la vision de l'histoire s'est relativement *"laïcisée"*.

Les contours précis de cet idéal peuvent être dégagés d'une analyse exhaustive de l'ensemble de l'histoire européenne telle qu'elle est appréhendée dans les manuels marocains.

En ce qui concerne la perception de l'Allemagne précisons que seuls les manuels du second cycle s'y arrêtent pour l'étudier de façon autonome au XIXe et au XXe siècle. Il s'agit de l'unité allemande, précédée de l'étude des mouvements nationaux et libéraux qui ont secoué l'Europe pendant la première moitié du XIXe siècle (des paragraphes importants sont réservés à l'Allemagne), ainsi que de l'Allemagne nazie, précédée d'une étude sur la République de Weimar.

La leçon consacrée aux mouvements nationaux et libéraux en Europe dans la première moitié du XIXe siècle, présente l'Allemagne comme une aire de conflit entre forces conservatrices attachées aux décisions du congrès de Vienne et forces libérales et

nationales aspirant à une large démocratisation de la vie publique allemande grâce à l'alliance bourgeoisie-prolétariat le mouvement libéral réussit à obtenir un certain nombre de réformes, réformes remises en question peu de temps après en raison notamment des échecs successifs des mouvements révolutionnaires en Europe et du ralliement de la bourgeoisie allemande aux forces conservatrices (12).

L'étude de l'Unité allemande (13) fait ressortir :

- La division de l'Allemagne à la veille de l'engagement de Bismarck dans le processus d'unification.

- La suprématie économique de la Prusse.

- La vigueur de l'expansion économique qui s'est développée dans le cadre du Zollverein lequel offrant l'opportunité d'un vaste marché à la bourgeoisie l'a amenée à se rallier à la Prusse.

- Les trois guerres menées et gagnées contre le Danemark, l'Autriche et la France, guerres qui sont l'occasion de mettre en valeur la puissance militaire et surtout les qualités politiques de Bismarck. *" Dans les négociations franco-allemandes, Bismarck amena Napoléon III à prendre des positions et à déclarer ses visées expansionnistes, ce qui a contribué à l'isolement de la France sur la scène européenne."*

- L'émergence d'un Etat fédéral capitaliste à caractère militaire développant le pangermanisme comme ciment de l'unité nationale.

Cette étude, focalisée sur l'unité, se préoccupe essentiellement des aspects économiques et militaires et sacrifie les côtés politiques et sociaux. Elle laisse ainsi l'élève démuné des éléments nécessaires à la compréhension des origines profondes du national-socialisme ne lui expliquant pas notamment que l'avènement du IIème Reich s'est fait sur le compte du programme démocratique des libéraux.

De tous les fascismes européens le manuel marocain ne traite que du régime nazi *"où le fascisme s'est accompli pleinement."* (14)

Cette étude est précédée d'une approche relativement détaillée de la République de Weimar née de la défaite. Une République à laquelle les difficultés politiques, économiques et sociales n'ont pas permis de trouver de véritables assises dans le pays malgré la relative stabilité politique et le redressement économique des années 1924-1930. Le manuel explique comment la crise de 1929 a plongé la République de Weimar dans la débâcle économique et sociale favorisant ainsi la conquête du pouvoir par les nazis.

A ce stade de l'étude une remarque s'impose. D'une manière générale les manuels marocains ne retiennent de l'histoire européenne, sauf en ce qui concerne la Renaissance, que les dimensions économiques, sociales et parfois politiques. Les références culturelles sont quasiment absentes. C'est le cas pour l'Allemagne des années 20, une période d'extraordinaire effervescence intellectuelle et artistique que l'élève marocain cherchera en vain dans son manuel.

Le traitement du régime nazi se fait autour des axes suivants:

- La conquête du pouvoir
- L'établissement de la dictature nazie.
- La nazification de l'Allemagne.
- Les performances économiques et la préparation à la guerre.

Quant au racisme hitlérien la seule fois où il en est question c'est dans ce passage *" le fondement de l'idéologie nazie est le racisme. Elle prétend établir une hiérarchie des races au sommet de laquelle est placée " la race aryenne" qu'incarne les Germains doués de qualités physiques et intellectuelles supérieures. Il est du devoir de l'Etat de purifier cette race des éléments étrangers inférieurs et de lui donner les moyens pour s'imposer aux autres races "*. (15)

Le point le plus important dans cette perception de l'Allemagne nazie est incontestablement le silence des auteurs sur la politique raciale du III<sup>ème</sup> Reich tant par l'application des mesures dites de "*protection de la race*" que de la mise en place d'une législation raciale dirigée essentiellement contre les juifs et suivie d'une politique d'élimination qui trouvera son aboutissement dans "*la solution finale*".

Rien de tout cela dans les manuels marocains actuels. Et commune dit Alain Besançon "*le silence est au texte ce que l'inconscient est au conscient.... le silence de l'histoire est objet d'écoute*". (16)

Ce silence peut s'expliquer de deux façons :

- Une extension du silence sur le passé des juifs dans l'histoire nationale.
  - Un silence à mettre en relation avec la perception de la question palestinienne.
- Il s'agirait de ne pas donner une légitimité historique à la création de l'Etat d'Israël en relatant les détails de la persécution des juifs .

Ainsi la perception de l'histoire européenne/allemande est marquée par l'histoire nationale . Parler de l'autre c'est aussi, d'une certaine manière, parler de soi.

L'ethnocentrisme apparaît dans la quasi élimination de l'histoire européenne médiévale, l'exaltation de la civilisation musulmane juste avant l'étude de la Renaissance, l'amputation de l'histoire européenne de sa dimension culturelle, l'occultation de certains faits propres à l'histoire européenne susceptibles de troubler sa propre mémoire .

## NOTES

- 1- "*Je ne suis pas n'importe qui parce que l'on me rappelle continuellement qui je suis*" . Pierre Sansat, "*Identité et vie quotidienne*" in *Identités Collectives et Travail Social* (Toulouse, Privat, 1979, .44) .
- 2-Julien Freund "*Petit essai de phénoménologie sociologique sur l'identité collective*" in *Identités Collectives et Travail social* p . 66.
- 3- R. Preiswerk et D . Perrot. *Ethnocentrisme et Histoire* (Paris, Anthropos, 1975 p. 49 ) .
- 4-Voir notamment "*Sociétés et civilisations non-occidentales dans l'enseignement de l'histoire en France: portée et problèmes didactiques*" *16<sup>ème</sup> congrès international des sciences historiques* - Stuttgart , août 1985 .
- 5-Mémoire de la section des Activités scolaires du Ministère de l'Education Nationale , N.176 du 12-10-65.
- 6-Extrait des Instructions officielles in *Programmes d'Histoire-Géographie dans l'Enseignement Secondaire* ( Casablanca Dar - al kitab , octobre 1973 p.5 ) Ministère de l'Education Nationale .
- 7-L'*histoire du Moyen Age. Troisième Année secondaire*. ( Casablanca. Dar an-nachr al -Maghribiyya, 4<sup>e</sup> édit.1975 p . 327)
- 8- *L'histoire du monde moderne. Quatrième Année secondaire* (casablanca, Dar -an-nachr al-Maghribiyya 5e édition 1976, p . 130.
- 9-L'*histoire du Moyen Age* op . cit. p 335.
- 10-G. E. Von Grunebaum. *L'Identité Culturelle de l'Islam* ( Paris, Gallimard, 1973, p. 2 et 16 . )
- 11-L'*histoire du monde moderne* . op . cit . p . 87-88 .
- 12-*Manuel d'histoire de la 2<sup>ème</sup> Année du second cycle* . (Rabat - Matbaat -al-Maarif al Jadida -1989 - 1990 . p 11-16).
- 13-Ibid p . 17- 23.
- 14-L'*Histoire du Monde au xxe siècle 3<sup>ème</sup> année du second cycle* . (Casablanca. Dar alkitab - 1985 - p50 ) .
- 15- Ibid. p 55 .
- 16-Alain Besançon . *Histoire et Expérience du Moi* (Paris , Flammarion, 1971, p. 35-36).

# Les Malheurs de Clio au Maroc

Mostafa Hassani-Idrissi  
Enseignant-Chercheur à la Faculté  
des Sciences de l'Education - Rabat -

Depuis que l'institution de l'enseignement fondamental de l'histoire de l'Antiquité, tant pour le Maroc que pour l'ensemble de la Méditerranée, a été supprimée, totalement supprimée de ce cycle et que la conception expéditive de cette histoire en 1ère année secondaire (ex 5ème A.S.), loin de corriger l'erreur, confirme l'ethnocentrisme excessif qui caractérise les nouveaux programmes d'histoire nous sommes poussés à nous interroger sur les raisons d'une telle évolution et aux risques qu'elle peut encourir à la mémoire de nos enfants.

L'enseignement de l'histoire forme des identités et des intelligences. Il représente pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation un véhicule privilégié. Par ses vertus intellectuelles il forme des citoyens armés de sens critique aptes à choisir et à agir et les accoutume à examiner avant de juger.

Par delà ses visées idéologiques, l'école coloniale a introduit au Maroc, non pas l'enseignement de l'histoire mais une certaine conception de l'histoire. En effet, elle marque le recul progressif d'une conception théologique de l'histoire, centrée sur l'Umma et l'au-delà, et la prédominance d'une conception profane de l'histoire où le devenir historique est pensé comme aboutissement de l'action collective.

L'introduction de l'histoire du Maroc antique est une innovation qui date de l'époque coloniale: elle marque une rupture très nette avec la conception traditionnelle qui faisait commencer l'histoire du Maroc avec l'avènement de l'Islam et rejetait l'époque qui lui est antérieure dans une obscurité quasi totale.

Après l'indépendance, le réaménagement des programmes et la réécriture de l'histoire scolaire, guidés par une volonté de retrouver sa mémoire ont maintenu l'histoire du Maroc dans une continuité plus longue en intégrant au patrimoine national aussi bien les résistances amazighs que l'oeuvre des Carthaginois et des Romains. Ils ont également accordé un grand intérêt à l'histoire de l'Orient antique et se sont souciés de dégager certains liens entre "le Pays des Arabes" et ces civilisations orientales, susceptibles de légitimer chez l'enfant un sentiment de fierté.

La suppression aujourd'hui de cette histoire antique de l'enseignement fondamental est-elle justifiée?

Nous savons que l'enseignement de l'histoire, lequel exige une connaissance du temps historique et une pensée hypothético-déductive est délicat pour l'intelligence adolescente. Mais nous savons aussi que c'est par une action didactique appropriée qu'on peut contribuer au développement de la notion de temps et qu'on peut faire progresser les élèves du niveau de la pensée opératoire concrète à celui de la pensée formelle. L'histoire de l'Antiquité, dans cette action didactique est un support d'une grande utilité. En effet, il est maintenant admis que les jeunes adolescents appréhendent mieux les périodes les plus éloignées et les préfèrent aux plus proches. La Préhistoire et l'Antiquité soutiennent plus leur curiosité que l'histoire contemporaine.

Alors, si du côté de la formation des intelligences la suppression de la Préhistoire et de l'Antiquité ne trouve pas de justification, qu'en est-il du côté des identités?

L'histoire de l'Antiquité, disons-le clairement, n'entrave pas la construction d'une image

homogène de l'identité nationale. Elle permet, au contraire, de faire ressortir la communauté d'origine des Amazighs et des Arabes. Elle permet à tout Marocain de considérer l'histoire des Arabes, même dans ses phases initiales, comme siennes. De même qu'elle amène tout Marocain à considérer les Amazighs comme ses ancêtres et leur histoire, notamment leur résistance à la romanisation, comme sa propre histoire.

Au niveau maghrébin, l'Antiquité permet de marquer la dimension amazigh des Maghrébins et le début d'une histoire commune et solidaire où la personnalité de chacun des pays est encore en gestation mais que les péripéties de l'histoire mettront en évidence aux travers des contradictions et des solidarités.

Au niveau arabe, comment oublier la grande civilisation babylonienne ou l'Egypte pharaonique...? Comment oublier Hammurabi et la naissance du droit, Khéops et la grande pyramide de Gizeh: une des sept Merveilles du Monde...? Nos liens avec l'Orient ne s'arrêtent pas à la poésie antéislamique, ils la dépassent dans le temps et dans l'espace. L'Orient est le berceau de l'histoire et le foyer des religions. Il fait partie de notre identité à plus d'un titre.

Enfin, étudier l'Antiquité c'est une manière d'intégrer l'histoire islamique dans la trame de l'histoire universelle, de façon à lui donner plus de relief et à mieux saisir son originalité dans l'histoire du monde.

Nous n'avons évoqué ici que ce qui a trait à la suppression de l'Antiquité des programmes d'histoire de l'enseignement fondamental. Il y a tant à dire sur ces programmes de façon générale, et plus particulièrement ceux destinés aux classes de 5ème et 6ème année de ce cycle qui ne respectent ni la notion du temps ni celle de l'espace chez l'enfant.

Soulignons pour conclure que l'histoire scolaire est un enjeu important qui engage notre esprit et notre identité, et que son sort ne peut relever d'un quelconque pouvoir pédagogique-administratif travaillant dans le secret. Que pense le corps social d'une telle mutilation dans sa mémoire? Qu'en pensent nos historiens et nos éducateurs? Hier, c'était la philosophie. Aujourd'hui, c'est l'Antiquité. Pour quelle valeur culturelle sonnera le glas demain?